

II

教育実践の事例研究を通した教育学の再構築

—＜実践—省察—再構成＞の学びのサイクルの提案—

森 透

はじめに

筆者は2005年8月の第64回日本教育学会のシンポジウム「教育系大学院の再編と教育学研究のアイデンティティの行方」に、提案者の1人として参加する機会を与えられた。そこでは、教育実践に関わる研究者として、教育現実の課題と、それに対する筆者なりの今までの研究の歩みや研究姿勢を問い直し、ささやかな問題提起をさせていただいた(注1)。今回の特集テーマに接するとき、教育現実の課題に対して教育学という学問に何ができるのか、その学問としての実践性やアイデンティティとは何かが問われていると考えられる。理論と実践の関係も、一方向ではなく、むしろ具体的な事例研究の中で実践や状況に身を置き省察し、新たな理論を再構築していくという営みが求められているのではないか。＜実践—省察—再構成＞の学びのサイクルそのものを教育学の学的営みの中に位置づけること、組み込むことが、これからの教育学の課題であると考え。これらについて、本稿で問題提起していきたい。

I 教育実践と教育学のアイデンティティ

教育現実の諸課題と学問研究の関係を問い直しているのは教育学だけではなく、教育心

理学の分野でも問い直しが進んでいる。教育心理学者の鹿毛雅治（2005）は、教育学について、「これまで述べてきた『役に立たない教育心理学』という風評は、教育心理学の専売特許ではない。むしろ、長い間、教育学そのものの課題であった」として、「発達援助にかかわる諸現象を、鑑賞したり、斜に構えて皮肉ったり、警鐘を乱打したり、天上から説論したり、総論は正論だが各論は恠論であるような教育学への苛立ちや不信」という庄井良信の言を引用して、教育心理学と同じように教育学の「不毛性」の議論を整理している（注2）。

『教育学研究』では、2002年の第69巻第3号と第4号で特集・教育における臨床の知が組まれている。教育学という学問が現実の教育に対して力をもたない、抽象的・理念的・観念的思考しかしていないという批判はかなり古くから存在していた。このような批判に対し、教育学の側から反省・省察を踏まえた再構築の動きがみられるが、その一つの試みがこの『教育学研究』の特集といえる。この間、社会問題化されているいじめや不登校に代表される学校病理現象の教育現実に対して、臨床的なアプローチで研究するという方法論が精力的に提起され、このような教育現実に対して教育学はどこまで応えられているのか、という深い反省から、「臨床」という言葉を冠した様々なコースが全国の大学に生まれてきている。日本教育学会でも課題研究で3つの報告書をまとめている（注3）。

かつて、中村雄二郎（1992）は「普遍性」「論理性」「客観性」という性質をもつ近代科学の知の限界を指摘し、「個々の場所や時間のなかで、対象の多義性を十分考慮に入れながら、それとの交流のなかで事象を捉える方法」を「臨床の知」とよんでいると述べた（注4）。また、河合隼雄（1995）も近代科学の「客観性」「普遍性」「論理性」の利点をのべながらも、いじめ・不登校の問題に応える新しい学問が不可欠なことを強調している（注5）。このような学問的な再構築の動きの中で、前述したように『教育学研究』第69巻の第3号・第4号において特集・教育における臨床の知が組まれたのである。その特集の中で、酒井朗（教育社会学）は、教育学研究の問い直しについて、「教育学で臨床ということがしきりに提唱されるのも、現場に根ざしてこなかったこれまでの、教育学のあり方が批判されているから」であり、「教育学は現実の教育事象がおかれた状況と正面から向き合いつつ、理論的な前進を目指さないかぎり、学問としての進歩は望めない」と述べる（注6）。松木健一（教育心理学）は自身の教育心理学の立場を批判的に捉えながら、行動主義心理学に支えられてきた教育心理学は、教育の目的・内容といった厄介な問題を一旦切り離し、教育的行為そのものを操作的に量的に測定可能な行為としてとらえる、と述べ、仮に、教育学がこのような教育心理学的アプローチの閉塞感や弊害を批判するならば、教育学の中にある「理論から実践へ」という在り方そのものを再検討すべきという批判をしている（注7）。

これに対して、庄井良信（臨床教育学）は先ほど鹿毛によって引用された同じ論文の中で、「臨床教育学」を考える2つの共有された問いについて、深く問題提起する。第1は、臨床心理学の一応用分野としての「臨床教育学」ではなく、今日における教育学の内発的

展開としての臨床教育学をどう構想するか。つまり、隣接するいくつかの学問分野と連携する展望は持ちながらも、それらの諸学問に還元されることのない臨床教育学の固有性とは何か。第2は、変化の激しい現代社会のなかで、著しい不安や困難を抱えながら生きている子ども・青年や、その援助者たちの苦悩への深い理解とそれに基づく発達援助のありかたを、個別かつ具体的に構想できる教育学への自己転換という志向性を持つ問い、である。この2つの問いを提起しながら、庄井は教育学からの脱出ではなく、教育学そのものの脱皮(脱構築と再構築)をどう構想するかという根源的問いを投げかけている(注8)。

以上のように、教育学と教育心理学はともに、現実の教育現実に学問としてどのように関わるのかが問われているが、庄井がいうような教育学の「脱皮」は、現実の教育課題に対して教育学が上から、そして外からものをいうことでない。臨床的な場面、教育現実、教育実践の場に身を置きながら、状況に参加しながら展望を考えること、それも教育学者が一人で考えるのではなく、実践者と協働し〈実践—省察—再構成〉のサイクルを回しながら考えることが求められる。

鹿毛は前書の中で、研究者が実践の場に関わることを次のように述べている。「理論は、一人ひとりの研究者の体験を媒介とする往還のプロセスを通して創造されるものである。しかも、そのプロセスは研究者自身の自省的な学びそのものである。研究者が現場にかかわるといことは、かかわりを通して研究者自身が変わることなのである。」(注9)。研究者自身が「変わる」とは研究者が実践から学び省察し再構成することであり、同時に実践者も協働研究の中で自らの実践を再構成し理論化することで「変わる」のである。両者は対等な関係で実践を創り出し理論化の営みを行う。実践をつくり省察し再構成するのである。この営みは、教育心理学だけではなく、当然のことながら教育学にも求められるし、ほかの実践を対象とする学問にも共通して求められることではないだろうか。

筆者は、ここ10年以上福井大学の附属学校園(幼稚園・小学校・中学校・特別支援)に関わってきている。教師の授業研究の姿勢、子どもとの距離の取り方、授業を一方向ではなく子どもとの双方向の中で協働し創りあげるといった姿勢など、多くのことを附属学校園の先生方から学んできた。子どもから発想する、子どもの視点に立つ、子どもを軸に考える、子どもの筋で記録を書く、実践を物語る、実践記録をストーリー(物語)で書く、などの諸点について、いろいろと考えることができた。筆者自身の学問研究である臨床的なアプローチによる教育学や教育実践史の構想とその実践が、附属学校園をフィールドとして考える中で少しずつではあるが形となってきたのではないかと考えている(注10)。また、「子どもの悩み110番」という教育相談事業を大学と福井弁護士会共催で10年以上継続してきていることも、筆者の実践研究の基盤の一つとなっている(注11)。

Ⅱ <実践—省察—再構築>のサイクルの事例研究を通した教育学の再構築

—福井大学の場合—

教育現実の課題に教育学が学問として向き合うためには、具体的な教育事象の事例研究を通して、学問としての再構築（再構成）を行うことが求められる。教育学理論の適用対象としての実践という捉え方ではなく、実践事例そのものからの省察を通した理論の再構築（再構成）という営みこそが、教育学を実践の学として新たに再構築できる道である。

佐藤学(2005)は、自身の研究の歩みを振り返りながら、氏自身が学校をフィールドとして事例研究を積み重ね、アクションリサーチという方法を使い実践と理論の再構築（再構成）を行ってきたことを述べている（注 12）。佐藤は教育実践の専門家像として、D. ショーンの「反省的实践家」像を踏まえ、これからあるべき教師像を提起している（注 13）。

佐藤によれば、新たな専門家像としてD. ショーンは「反省的实践家（reflective practitioner）」像というオリジナルな専門家としての在り方を提起している。「反省的实践（reflective practice）」という言葉それ自体は、デューイの「反省的思考（reflective thinking）」に由来し、ショーンの独自の用語ではない（注 14）。ショーンは、「行為の中の省察（reflection in action）」にもとづく「反省的实践家」を提起しているが、これは従来の「技術的合理性（technical rationality）」にもとづく「技術的熟達者（technical expert）」とは根本的に対立する専門家像である。つまり後者の「技術的熟達者」は、近代科学の実証主義に依拠した専門家として、権威ある理論から応用領域の実践へという階層性・権威性を内包していたことに対して、前者の「反省的实践家」は、現代の高度に複雑化した複合的な状況の中に入り、状況との対話を通して、つまり実践の事例研究を通して理論構築を行う専門家像なのである。

ここで問題となる理論と実践との関係の新たな再構築は、現在教師教育の議論の中で、理論と実践の往還・融合・統合などと表現されている問題への一つの解答を示すものである。つまり、理論から実践への一方向の適用・応用ではなく状況に身を置きながら状況と対話し、理論の再構築を不断に行っていくことが、これからの教育学（教育心理学も同様であろう）に求められる学問的営みということになる。この状況を対象とする研究こそが事例研究であり、その中で<実践—省察—再構築>というサイクルを不断に行い、練り上げ、繰り上がるサイクルを明らかにすることが求められる。

このショーンの理論に注目しているのは教育学だけではなく、人間を対象とする看護学の分野でも同じである。本田多美枝は、ショーン理論を看護実践に積極的に取り入れることを検討しているが、その理論は複雑な実践状況に取り組む看護職者にとって有用な視点を提示し支持できる理論であること、また、前述した「行為の中の省察（reflection in action）」という考え方が、看護職者にとって実践の意味を理解し省察できる理論であることを述べている（注 15）。

さて、松木健一（2002）は前掲論文において、教育心理学の立場から理論と実践の在り方を吟味し、その上で福井大学の事例として不登校の子どもたちのもとへ学生を派遣する

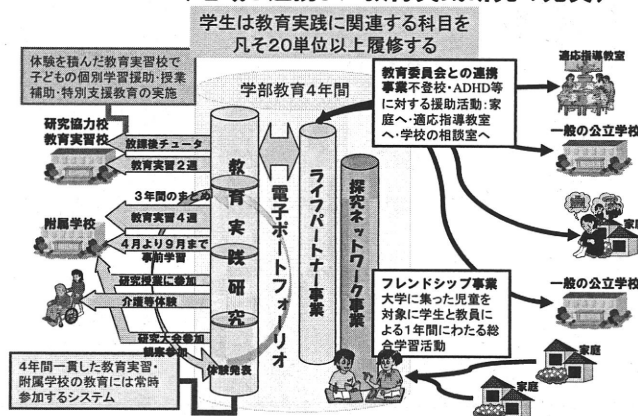
ライフパートナー事業と大学院の「学校改革実践研究コース」について紹介している（注16）。本稿では一部重なる部分があるが、以下に福井大学における2つの事例（探求ネットワークと大学院学校改革実践研究コース）を通して＜実践―省察―再構成＞のサイクルが具体的にどのように展開されているのかを論じていきたい。

1、福井大学における学部・大学院全体の改革デザイン

福井大学は学部と大学院の改革の中で、実践と理論との関係性を再構築するためにカリキュラム改革を行ってきている（注17）。全体図で示せば以下の図1・図2のようになる（本図は同僚の松木健一の作成による。以下本稿に掲載する図はいずれも同氏作成）。

＜図1＞

学部教育段階における地域と一体化した教員養成 （地域と連携した教育実践研究の充実）



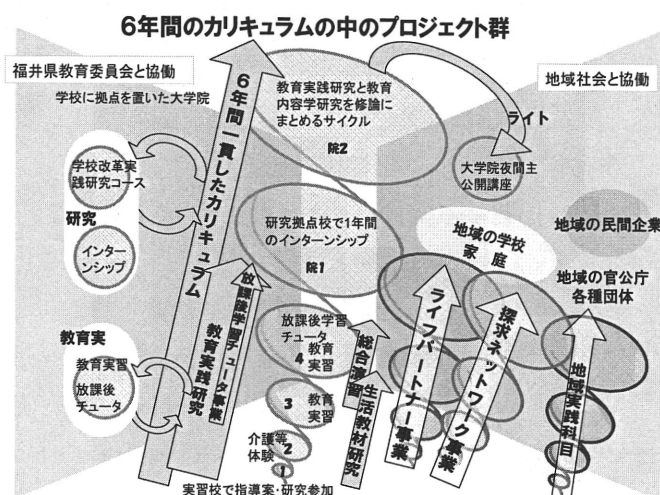
＜図1＞では、学部段階における3つのコア的な実践活動として、「教育実践研究」（授業科目名「教育実践研究」Ⅰ―Ⅵ）、「ライフパートナー事業」（授業科目名「学校教育相談研究」）、「探求ネットワーク事業」（授業科目名「総合学習研究」「学習過程研究」）が表現されている。最初の「教育実践研究」は教育実習を中心とした4年間の継続的な取り組みであるが、3つの活動はいずれも年度の最後に報告書としてまと

められ1年間の実践の省察が行われている（注18）。

学生は3年9月に4週間附属学校で主実習を行うが、その実習に至る2年半のプロセスで、大学における様々な講義と様々な活動を体験する。主実習を終えた3年後期に教育実習の省察授業があり、その中で教育実習につながった活きた講義や体験については、「ライフパートナー事業」や「探求ネットワーク事業」が多くを占めていることがわかる。探求ネットワークについては以下に詳述するが、学生にとっては、学部1年生から直接子どもたちと触れ合えること、それも単発的な関係ではなく長期にわたって特定の子どもたちと関わることが非常に大きな意味をもつ。2つの体験活動に並行して、それらの体験を省察しレポートにまとめる場も設けられていることも学生の学びを深める場としての意味が大きい。学生たちは、特定の子どもたちとの関係性の中で、子どもへの認識を深めるとともに、自分自身の抱えている課題も明らかになってくる。これらを授業の中で、学生同士のグループ討論を通して省察する。経験者の先輩からの適切なアドバイスが悩んでいる後輩を励ますことも多い。ここには世代継承の学びのサイクルが見られる。これらの省察授業として「総合学習研究」や「学校教育相談研究」等があるが、学生にとっての

このような大きな体験活動を深く意味づける省察授業として、教育学を含む教職関連科目等が有効に機能しているかどうかは検討課題となっている。

<図2>



<図2>は大学院も含めた6年間の学部・大学院の展開図である。大学院の「学校改革実践研究コース」については以下に詳述するが、基本的に院生が大学に通うのではなく大学教員がその院生の職場の学校に出向き、学校の抱える実践課題を協働して解決していくコースである。院生が職場から切り離されることなく、職場の同僚と協働して学び合い、学校の課題を大学と連携しながら解決していく。

大学にとっては、実践の場を共有しながら省察し、自らの教育学や教育心理学の理論を再構成する場となる。

<図1>で示した学部4年間の3つのコア授業が大学院の2年間を見通した中に位置づけられている。例えば、学部時代に探求ネットワークを体験した学生が4年間の「教育実践研究」を踏まえて大学院に進学しているケースがあるが、その院生が附属小・附属中・附属特別支援学校でインターンとして実践研究を行うという試みをしている。探求ネットワークで子どもたちとの関係づくりを学んできた院生は、附属の子どもたちや授業にも積極的に関わり、院生として附属の研究と実践に深く関わってきている。修士論文も学部と大学院での6年間の実践研究の集大成としてまとめられている（注19）。

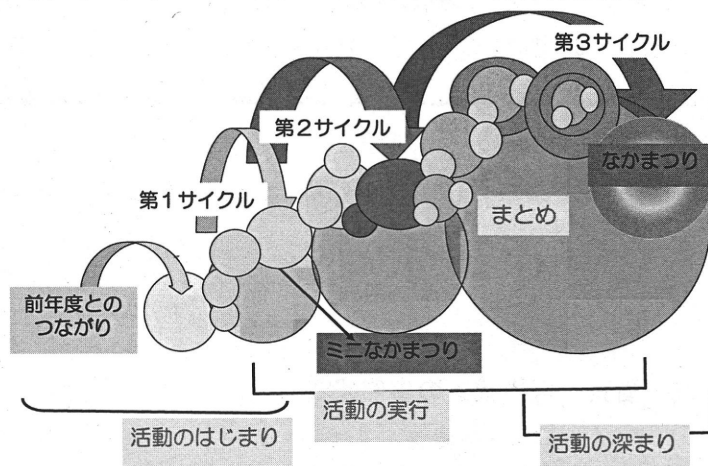
2. 学部における<実践—省察—再構成>の事例研究—探求ネットワークの場合

探求ネットワークの活動については、筆者は事例研究としてすでいくつかまとめている（注20）。探求ネットワークとは5月から12月までの8ヶ月間、約150名の学生と約300名の小・中学生が9つのテーマに分かれて探求的な総合学習を行う活動である。1995年度から始めて2007年度で13年目に入っている文部科学省のフレンドシップ事業であり、学生はボランティアではなく正規の授業として受講登録している。1年生から受講できる選択の授業で、前期は「総合学習研究」2単位、後期は「学習過程研究」2単位で、1-2年生

の2年間で8単位まで積み上げを認めている。探求ネットワークには3つの目標がある。第1は参加する子どもたちにとっての意味である。子どもたちは毎月2回土曜日に大学に集まり、学校ではなかなか体験できない探求的な総合活動を学生たちと一緒に創造する。現在の総合活動のテーマとしては9つあり、探検グループが3つ（わくわくキャンプ工房・ナチュラルクッキングパラダイス・それいけ！！探検隊）、人形劇、気球、もぐもぐ（料理）、紙すき、まちかど探検隊、F F Cである。最後のF F Cは「ふれあいフレンドクラブ」の略称で障害をもった子どもたちのグループである。4月の募集期間に参加を希望する子どもたちは9つのテーマから希望順位を書いて応募する。継続して参加する子どもたちもかなり多い。第2は参加する学生にとっての意味である。学生のほとんどが教師を目指しているが、活動の過程でコミュニケーションの力、受け身ではなく主体的に物事を計画し実行する力、表現力・問題解決能力等が身に付いていく。第3は大学にとっての意味である。教師教育の内実が問われているとき、正規のカリキュラムとして位置づけられ、教師としての実践的力量形成の基礎を学生たちは獲得していく。文部科学省のフレンドシップ事業として多くの大学が学生と子どもたちとの触れ合いを推進しているが、長期にわたり継続して同じ学生と子どもたちが協働の活動を創りあげ、活動の最後には省察して報告書にまとめるという福井大学の事例は他大学ではほとんど見られない特徴を持っている。

<図3>

探求ネットワークの1年間の活動展開



<図3>は探求ネットワークの1年間のサイクルである。第1サイクルは5月から7月の春の時期、第2サイクルが8月から9月の夏の時期、第3サイクルが10月から12月の秋の時期で、子どもたちとの活動は12月で終了する。毎月2回、8ヶ月間で約15回程度の活動で、毎回『わーい』という広報誌を発行している。

図にはないが、活動終了後

の1月から3月までが第4サイクルで、学生たちだけで省察を行い報告書を作成する。今までに報告書は6冊発行している（注21）。

報告書のサブタイトルは「子どもたちとの長期にわたる活動から見えてくる探求的な学び」であり、学生は3つの場面で省察を行っている。第1は毎月1回の分科会形式で行うもので、9つのテーマの学生たちが4-5人の混成小グループをつくり、他ブロックのメンバーと自分たちの悩みや活動について話し合う省察、第2はサイクルラウンドで、春・夏・

秋のそれぞれのサイクルの締めくくりとして行う省察。全体でのプレゼンテーションと分科会での省察が行われる。第3は探求内報告会で年度末の2月に省察のレポートを準備して全体会と分科会が行なわれる。この第3の省察レポートを報告書に収録して印刷・発行し、3月に毎年福井大学を会場として開催される他大学のフレンドシップ事業を行っている学生たちとのラウンドテーブルで配布し報告している。

以上のように、探求ネットワークは子どもと学生たちが新たな出会いを通してお互いに成長していく場である。私たち教員のサポートもほとんど不要なほど自立して活動が展開されている。ともすれば知識だけが最優先され、受験システムに入り込んでいる小・中学校での学びが相対化され、子どもと学生が協働して総合的な活動を創造していくプロセスは、学生自身が＜実践—省察—再構成＞のサイクルを身をもって実行しているといえる。同時に、私たち研究者もその実践に身を置き、省察し、再構成して論文等にまとめているのである。この探求ネットワークの活動を通して、教育学がどのように再構築されているのであろうか。教育学が実践の学として、同時に臨床の学として再構築されるためには、教育学が学習者による具体的な活動や状況と正面から向き合うことが不可欠である。探求ネットワークは学び手である子どもたちと学生たちが8ヶ月間（毎年継続して参加する場合は複数年）という長期にわたる実践活動を展開する総合活動である。その過程で、子どもや学生の成長・発達の足跡が報告書等で示されている。報告書の中で学生自身が、自分自身と関わってきた子どもたちの成長プロセスを自分自身の成長とつなげながら描いている。この学生たちのレポートは、教育に関する断片的な知識を駆使した文章ではなく、自らの内面も赤裸々に出しながら、子どもとの出会いの中での発見・感動等が描かれている。学生にとっては、1年生から子どもに直接触れ合うことができる探求ネットワークの経験が、当然のことながら将来の教師の素質の基礎となることは明らかである。教育学にとって不可欠な臨床的な視点がこれらの学生自身の省察レポートに十分現われていることを高く評価していきたい。

3. 大学院における＜実践—省察—再構成＞の事例研究

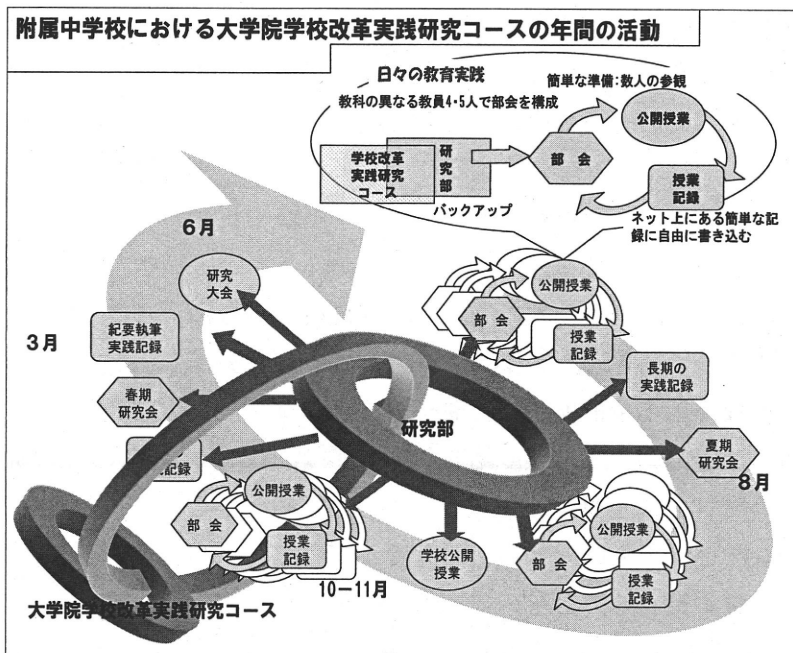
—「学校改革実践研究コース」の場合—

福井大学は2001年度より大学院に「学校改革実践研究コース」を創設した。これは学校を拠点として、その学校が抱えている課題を大学との協働研究を通して省察し解決していくコースである。従来の大学院修士課程は現職の先生の場合は、個人で大学院に入学し、1年間個人的関心で研究を行い、2年目は職場に戻り、実践と研究を行うというスタイルである。このスタイルでは学校そのものが抱える課題に組織的に応えるものとはならず、同時に大学院で学んだ研究が職場に戻り活かされるケースも少ないという問題点を抱えてきた。福井大学では、米国のPDS（Professional Development School 教職開発学校）の実践に学

びながら、地域の学校を拠点とした大学院の「学校改革実践研究コース」を2001年度に創設した。このコースは、地域の学校を拠点としたシステムで、今までで6年間が経過するが、福井大学と附属学校園及び公立小学校等とが拠点校の契約を結び協働・共同研究を行ってきている（注22）。

当初は附属学校園だけとの協働研究であったが、現在は附属以外に公立学校や私立学校にも拠点学校が広がってきている。本コースの代表例は附属中学校であり、今まで2冊の著書を協働でまとめてきている（注23）。附属中学校の改革課題は決して附属特有のものではなく、今の中等教育の抱える課題であるPISA型学力をどのように実現するのかについて正面から向き合い、じっくりと共に学び合う中で省察し再構成していこうとしている。1年間の附属中学校の実践研究のサイクルは〈図4〉の通りである。

〈図4〉



附属中学校では日常の授業改革を研究の中心に据えている。授業の中身を主題—探究—表現型の授業に組み替え、生徒たちが主体的に参加できる時間と場を確保する努力をしている。年間を通して教科書の知識だけを断片的に教える授業ではなく、3年間の教科のカリキュラムを組み替え生徒の学びが3年間の連続した学

びとして教科を超えて関連を持ちつつ、つながり合うカリキュラムを学校全体として構築してきている。

このような学校全体としての協働研究が可能となるのは、学校の研究の中核である研究企画（研究部）が全体の研究をリードしているからである。この研究企画（研究部）には大学の私たちも深く関わっている。6月の公開研究集会（研究紀要の発行）、7月の実践記録を読む会、秋の公開授業と研究会、3月の実践記録を読む会、という年間サイクルが展開されている。実践記録を読む方法としては4-5人の複数教科の小グループ単位で、教科をまたがり生徒の学びの筋で探究の深まりをとらえている。一般的に中学校では教科の壁が厚いが、附属中では生徒の学びの深まりを最優先することで、教師同士の協働関係を構築してきている。実践記録は子どもの姿で語るという記録の方法であり、ある一人の子ども、またはあるグループの学びの具体的な展開を子どもの発言やレポート・作品などによりな

がら生き生きと表現していく。その生徒たちの探究的な学びの活動を丁寧にあとづけながら、生徒たちの成長プロセスを明らかにする研究である。

附属中で特徴的なのは、生徒だけではなく教師自身も試行錯誤し悩みながらも少しずつ成長しているプロセスを表現していることである。前掲の附属中の2冊目の出版本『中学校を創る—探究するコミュニティへ』（東洋館出版社、2004）の中には、2人の教師の成長プロセスがインタビューをもとに書かれている（第Ⅲ部 省察的实践者のコミュニティ）。また、本コースに入学した教師は、自らの成長プロセスを実践記録を再構成することで修士論文にまとめている（注24）。

この学校改革実践研究コースの事例の中で、教育学はどのように再構築されているのであろうか。それは端的に言えば、現職の院生自身が自らの実践を省察する中で、自分が従来身につけてきた専門の教科内容や授業の方法等の枠組みが根本から転換されるという経験をするが、その学びの転換をサポートするのが教育学である。コースでは教育に関して新しい知識を増やすことが中心の目的ではない。むしろ、自分自身の考え方の枠組みを根底から問い直すこと、つまり、附属中の教師が描いた自身の成長プロセスの物語にみられるように、子どもたちの成長プロセスに寄り添う教師自身の成長プロセスや在り方をお互いに認識し再構築していくことである。教師たちが自らの認識を実践や状況の中で深めていくこと、省察し洞察していくことを援助するのが教育学ではないか。臨床の学としての教育学は、学部段階だけではなく大学院でこそ本格的に展開され再構築されるべきである。この教育学の再構築に最も責任をもつべき研究者は、実践者と協働して実践や状況の中に身をおきながら、自らの学問的な枠組みを根本から再構築するという大きな重い課題を背負わなければならない。前述した鹿毛の言葉を再度紹介したい。「理論は、一人ひとりの研究者の体験を媒介とする往還のプロセスを通して創造されるものである。しかも、そのプロセスは研究者自身の自省的な学びそのものである。研究者が現場にかかわるということは、かかわりを通して研究者自身が変わることなのである。」（注25）

IV おわりに

本稿では、教育学のアイデンティティを問い直し、教育現実や教育実践に対して教育学の有効性を検討してきた。そのためには具体的な事例を提案し、その具体的な事例の場や状況の中で、学生や教師、研究者がそれぞれ実践と理論を往還する営みを遂行することの重要性を提起してきた。提案した事例は学部段階での「探求ネットワーク」の活動と大学院段階での「学校改革実践研究コース」の取り組みである。この2つの事例の中でめざしたことは、＜実践—省察—再構成＞というサイクルを学びのコミュニティに参加している子ども・学生・院生・教師・研究者のいずれもが遂行し、その過程でそれぞれがそれぞれの立場と視点で省察すること、そして今までの自らの歩みを再構成する試みに挑戦するこ

とである。本稿のテーマである教育学の再構築とは、研究者だけの課題ではない。教育という営みに関わるあらゆる人々が、自らの教育に関わる実践を省察し、その実践の過程で、＜実践―省察―再構成＞という学びのサイクルを創造していくこと、そしてそれを通してこれからの日本における教育と教育学の展望を新たに創造することが求められる。佐藤が紹介するショーンの「反省的实践家」像は、教育者だけではなく、カウンセラーや建築家などの様々な専門職の在り方を示している。教育者の場合は、学校というコミュニティで子ども・教師・研究者の協働的な学びと省察によって実現される。教育学の再構築は、新たな実践の創造と、その省察―再構成のサイクルの連続によってなされるのである。

現在、教職大学院が教員養成系大学にとって大きなテーマとなっているが、この教職大学院で求められることは、まさしく＜実践―省察―再構成＞のサイクルを大学院の中で日常的に不断に遂行することである。福井大学では、前述した大学院「学校改革実践研究コース」を福井大学における教職大学院構想の中核として位置づけている。実践や状況に身をおきながら、そこからの丁寧な積み上げを行うこと、臨床的な視点で子どもの思いや教師の思いを探りながら実践を積み上げていくこと。そして、常に振り返り省察する。このプロセスを不断に継続して行うことが求められる。これは教職大学院だけの課題ではなく、教員養成に関わるあらゆる機関の課題でもある。教育学の再構築は、この不断のプロセスを通して実現され则认为（注 26）。

＜注記＞

(1) このシンポジウムで提起したことを踏まえた論文として、拙稿（2005）「福井大学の学部・大学院の実践的・臨床的取組みと教育学研究の再構築」（福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター紀要『福井大学教育実践研究』第 30 号）を参照されたい。

(2) 鹿毛雅治編著（2005）『教育心理学の新しいかたち』誠信書房、15 頁。文中引用の庄井良信の言は、庄井（2002）「臨床教育学の＜細胞運動＞―ネオモダン・パラダイムから教育の臨床知への軌跡」（『教育学研究』第 69 巻第 4 号、445 頁）である。

(3) 日本教育学会は 2 つの特集以外にも、課題研究で 3 つの報告書をまとめている。①「臨床教育学」の試みⅠ（1999 年 8 月）、②「臨床教育学」の試みⅡ（2000 年 8 月）、③「臨床教育学」の試みⅢ（2001 年 8 月）参照。

(4) 中村雄二郎（1992）『臨床の知とは何か』岩波新書、2-11 頁。

(5) 河合隼雄（1995）『臨床教育学入門』岩波書店。

(6) 酒井朗（2002）「臨床教育学構想の批判的検討とエスノグラフィーの可能性―「新しい教育学の可能性」と「問題への対処」をいかにして同時達成するか―」（『教育学研究』第 69 巻第 3 号、322 頁）。

(7) 松木健一（2002）「臨床的視点からみた教育研究と教師教育の再構築―福井大学教育地域科学部の取り組みを例に―」同上、344 頁。松木は筆者の協働研究者である。

(8) 前掲、庄井良信（2002）「臨床教育学の＜細胞運動＞―ネオモダン・パラダイムか

ら教育の臨床知への軌跡』『教育学研究』第 69 巻第 4 号、442 頁。

(9) 鹿毛雅治前掲書、21 頁。

(10) 筆者の教育実践史研究の歩みは遅々たるものであるが、主要なものを以下にあげる。現在の実践を臨床的な視点で見ること、同時に歴史的な実践史料を臨床的な視点で読み解くこと、この両者の緊張関係の重要性を学んできたように思う。①「自由民権運動における自由教育論の考察－栃木県の事例を中心に－」『教育学研究』第 50 巻、第 3 号 (1983)、②「教育実践における学習過程の史的研究－三好得恵の「自発教育」の構造とその具体的実践の検討を通して－」『日本の教育史学』第 37 集 (1994)、③「長野県師範学校附属小「研究学級」の実践分析」『福井大学教育学部紀要』第 49 号 (1995)、④「長期にわたる総合学習実践の分析－奈良女子高等師範学校附属小学校を事例として－」『教育方法学研究』第 25 集 (1999)、⑤「教育実践史研究ノート (1) 一成城小学校の授業研究を事例に」『福井大学教育地域科学部紀要』第 IV 部 教育科学 第 60 号 (2004)、⑥「教育実践史研究ノート (2) 一研究方法論的吟味とトモエ学園の事例研究」『福井大学教育地域科学部紀要』第 IV 部 教育科学 第 62 号 (2006)。

(11) 森透・佐藤辰弥・坂後恒久 (1994)「現代の子どもの実態と教育の課題－「子どもの悩み 110 番」電話相談を通して」『福井大学教育実践研究』第 18 号

(12) 佐藤学(2005)「教室のフィールドワークと学校のアクション・リサーチのすすめ」(秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー－学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版会)

(13) 佐藤学 (1993)「教師の省察と見識－教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』第 2 号、日本教育新聞社。佐藤学 (1993)「反省的授業－その実践と表現の様式」日本教育方法学会『教育方法 (22)』明治図書。Donald Sh?n 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001)『専門家の知恵』ゆみる出版 (Donald Sh?n 'The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action' (1983))。

(14) ドナルド・ショーン 前掲訳書『専門家の知恵』2 頁。

(15) 本多多美枝 (2003)「Sh?n 理論に依拠した『反省的看護実践』の基礎的理論に関する研究－第一部 理論展開」『日本看護学教育学会誌』Vol13 No 9, 1-15 頁, 同 (2003)「Sh?n 理論に依拠した『反省的看護実践』の基礎的理論に関する研究－第二部 看護の具体的事象における基礎理論の検討」『日本看護学教育学会誌』, Vol13 No 9, 17-33 頁。看護学校における実践研究については、拙稿 (2006)「福井大学大学院『学校改革実践研究コース』の取り組みと教職大学院」(福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター紀要『福井大学教育実践研究』第 31 号)を参照のこと。

(16) 前掲、松木健一 (2002)「臨床的視点からみた教育研究と教師教育の再構築」350-353 頁。

(17) 福井大学の学部と大学院の改革は前掲の拙稿 (2005)「福井大学の学部・大学院の実践的・臨床的取組みと教育学研究の再構築」(福井大学教育地域科学部附属教育実践総合

センター紀要『福井大学教育実践研究』第30号)を参照願いたい、次の3つの教授会声明に集約されている。①「地域の教育改革を支える教育系学部・大学院における教師教育のあり方」(2000. 09. 14)、②「地域に根ざし開かれた教育・学術・研究の拠点としての教育地域科学部のあり方」(2001. 10. 05)、③「21世紀における日本の教師教育改革のデザインー地域の教育改革を支えるネットワークと協働のセンター」(2002. 03. 05)

(18) 教育実践研究に関しては『教育実践の省察と展望』、ライフパートナー事業に関しては『ライフパートナー活動報告書』、探求ネットワーク事業に関しては『共同探求者を育むプロセス』と題して、それぞれ発行している。特に探求ネットワークは学生主体で編集発行している。

(19) 学部4年間、探求ネットワークの活動をリードし大学院に進学して附属学校でインターンシップを経験した4人の院生の修論テーマ(2006年度提出)を以下に紹介する。「長期にわたる探求的な学びの実践とコミュニティの展開についての省察的研究ーふれあいフレンドクラブ5年間の歩みから紐解くー」「科学的リテラシー形成を目指す探究型カリキュラムの構成と実践ー欧米の科学教育プログラムの視点から福井大学附属中学校の理科実践を分析するー」「探究的な授業づくりをめざす教師の協働研究の展開と実践認識の発展過程ー実践記録の作成・再構成プロセスにおける実践認識の発展過程の跡づけを中心にー」「生活科における協働活動と実践コミュニティの発展に関する実践研究」。

(20) 探求ネットワークについては4本の実践論文にまとめている。①森透・寺岡英男・柳澤昌一(2003)「小・中学生と学生との探究活動とその省察ー文部科学省フレンドシップ事業「探求ネットワーク」報告ー」(福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター紀要『福井大学教育実践研究』第28号)、②森透・寺岡英男・柳澤昌一(2004)「長期にわたる総合学習の展開とその実践分析ー福井大学「探求ネットワーク」の10年ー」(福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター紀要『福井大学教育実践研究』第29号)、③森透(2005)「地域と協働する実践的教員養成プロジェクトー教育COLに採択されてー」(東海高等教育研究所『大学と教育』第39号)、④森透(2005)「地域と協働する実践的教員養成プロジェクトの構想と実践ー小・中学生と学生との協働プロジェクト「探求ネットワーク」ー」(『日本教師教育学会年報』第14号)。

(21) 活動報告書『共同探求者を育むプロセス』1(2001)から6(2006)までの6冊。全体編と9冊のブロック編がある。特に2006年度は全体編、ブロック編、3年生報告書編の3種類を発行している。

(22) 大学院の改革実践研究コースについては、前掲、拙稿(2005)「福井大学の学部・大学院の実践的・臨床的取組みと教育学研究の再構築」(『福井大学教育実践研究』第30号)と、拙稿(2006)「福井大学大学院『学校改革実践研究コース』の取り組みと教職大学院」(福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター紀要『福井大学教育実践研究』第31号)で論じている。なお寺岡英男(2006)「第5章 教師教育改革の試みと課題」『教師教育改革のゆくえ』(東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編)も参照のこと。本

コースについては冊子『学び合う共同体としての学校をつくるために』(2001. 1)に詳しい。「学校改革実践研究コース」は正式には「夜間主・学校改革実践研究コース」という名称で、学校教育専修と障害児教育専修の2つがある。本稿では主に学校教育専修での取り組みを紹介する。本コースは学校教育専修の複数の教員によって担当されており、筆者もその担当者の一人である。

(23) 福井大学教育地域科学部附属中学校(1999)『探究・創造・表現する総合的な学習』東洋館出版社、同(2004)『中学校を創るー探究するコミュニティへ』東洋館出版社。さらに教科別の冊子(いままでの主要な実践記録を収録し、その歩みを各教科の教諭が意味づけ省察したもの)を作成し2007年6月の公開研究集会で参加者に配布した。

(24) 修論タイトルだけ紹介すれば、2003年度提出「子どもたちの科学的な探究を支える教師の省察的实践」、「ものづくりの探究の展開と教師の反省的实践ー技術教育で学ぶことは何かー」、2004年度提出「協働の実践を省察、再構成する力を培う社会科」、「探究するコミュニティへのプロセスー数学科カリキュラム構成と全体研究運営をデザインするー」、2005年度提出「理科学習における探究活動の構成と科学的リテラシーー17年間の実践のあゆみをつかみ直し、これからの理科学習を展望するー」。

(25) 鹿毛雅治編・前掲書、21頁。

(26) 教職大学院に向けて学校改革実践研究コースとして以下の資料集を刊行している。福井大学大学院教育学研究科学校改革実践研究コース編『学習過程への問い』2006年3月、同編『実践コミュニティと省察的機構』2006年3月、同編『看護専門職の実践力を育てる実習過程の事例研究』(学校改革実践研究年報2006 NO. 1、2007年3月)。

キーワード：教育実践、事例研究、省察、アイデンティティ

『教育学研究』第74巻第2号(2007年6月)特集：教育現場の多様化と教育学の課題